

Белорусский государственный университет  
Центр проблем развития образования

## **Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете**

Материалы  
третьей международной научно-практической конференции  
«Университетское образование: от эффективного  
преподавания к эффективному учению»

Минск 2002

**УДК 378.4**  
**ББК 74.58**

Редакционная коллегия: Д.И. Губаревич, Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова, И.Е. Осипчик

Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете / Материалы третьей международной научно-практической конференции (Минск, 29-30 апреля 2002 г.) / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Мн.: ПроPILEI, 2002. 172 с.

В сборнике представлены статьи участников конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (секция «Обучающиеся преподаватели в изменяющемся университете»), а также рефераты статей зарубежных исследователей. Предметом размышлений авторов являются различные практики развития профессиональной компетентности педагогов.

Сборник адресуется преподавателям высшей школы, работникам и слушателям системы повышения квалификации, педагогам, заинтересованным в своем профессиональном развитии.

# Содержание

## 5. Предисловие

8. *Карпиевич Е.Ф., Осипчик И.Е.* Конференция как способ повышения квалификации университетских преподавателей (замечки организаторов)

## РАЗДЕЛ 1.

### Актуальные проблемы развития профессиональной компетентности преподавателей высшей школы.

26. *Вильчицкая Е.А.* Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка
36. *Мицкевич Н.И.* Методологические основы повышения квалификации
49. *Романенко М.А.* Опыт создания учебника как форма повышения квалификации преподавателей.

## РАЗДЕЛ 2.

### Современные подходы к организации процесса повышения квалификации. Зарубежный опыт.

56. *Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика (реферат).
69. *Кросс П.* Инновационные методы совершенствования преподавания и учения (реферат).
83. *Веблер В.-Д.* Критерии качества учебного процесса (реферат).
96. *Веблер В.-Д.* Возможности институционализации дидактики высшей школы (реферат).

### **РАЗДЕЛ 3.**

#### **Интерактивный семинар как практика повышения квалификации**

- 111. *Величко В. В.* Проект «Школа тренеров» как пример альтернативной практики повышения квалификации специалистов сферы образования.
- 121. *Григальчик Е.К., Губаревич Д.И.* Интерактивный семинар: кризис жанра, надежд или поиск перспектив.
- 129. *Губаревич И.И.* Интерактивный семинар как условие развития социальной компетентности педагогов.
- 137. *Кирилюк Л.Г.* Как преподавателю с наибольшей эффективностью повышать свою квалификацию.
- 152. *Краснова Т.И.* «Выращивание» – метафора формы коммуникации в интерактивном семинаре.
- 161. *Савчик О.М.* Влияние волевого единства группы на эффективность ее работы в практике интерактивного семинара

#### **169. Сведения об авторах**

## РЕФЛЕКСИВНАЯ ПРАКТИКА (РЕФЕРАТ)

**Марго Браун, Хэзз Фрай, Стефани Маршалл**

Авторы статьи отмечают, что преподавателей часто призывают к тому, чтобы они побуждали студентов к размышлению и выбирали для этого соответствующие методы.

Эти понятия актуальны для нас – преподавателей, а также для студентов. Данный раздел фокусируется на том, как начинающие преподаватели могут использовать в своей деятельности методы, направленные на развитие мышления.

### **Рефлексия**

Рефлексия является ценным понятием, но им очень часто злоупотребляют. Она играет важную роль в трансформировании, понимании и интегрировании нового опыта с предыдущим/существующим знанием. Чаще всего рефлексия встречается как основная часть обучения на основе опыта (Kolb, 1984). Однако ее часто рассматривают как очень пассивную и излишне «наблюдательную» деятельность. Рефлексия – это то, что лучше всего срабатывает, когда обучаемый включен в процесс и активен. Как преподаватели, мы стараемся создать для своих студентов ситуации, в которых им приходится размышлять. Мы делаем это, используя стратегии задавания вопросов, поощрения самооценки (Boul, 1995), стимулирования ведения дневников (Boul, Keogh and walker, 1985), а также, используя критический анализ ситуации, поощряя их анализировать и критиковать идеи и практику менее структурированными способами. Действуя подобным образом, мы стараемся осуществить процесс обучения, изменяя предыдущее знание, и развивая навыки, которые превратят рефлексия в обучение, давая, таким образом, определенную гарантию того, что обучение не закончится в ту же самую минуту, как студент покинет университет. Рефлексия может также использоваться в контексте когнитивной, психомоторной, аффективной и межличностной областей. Она может использоваться для того, чтобы помочь студентам сконструировать новую схему в отношении теорий и концепций, а также в отношении практики. Как преподаватели, мы должны стараться стать рефлексивными практиками.

### **От новичка к эксперту**

Проводилось много исследований в различных профессиональных областях, целью которых было отслеживание процесса превращения преподавателей из новичков в экспертов (для анализа см. Egauf, 1994). Для осуществления данного исследования отбирались представители следующих профессий: полицейский, медсестра и школьный учитель. Братьям Дрейфус принадлежит одна из первоначальных классификаций стадий развития. Первый уровень – «новичок» – характеризуется приверженностью выученным правилам и невысокой независимостью суждений; второй уровень – «продвинутый новичок», – им больше принимаются во внимание общие характеристики ситуаций, но есть склонность относиться ко всем аспектам и качествам как имеющим равную значимость. На третьем уровне преподаватель считается компетентным и начинает рассматривать действия как часть далеко идущих целей и способен предпринимать сознательное и намеренное планирование, а также производить стандартизированные или рутинные действия. На четвертом уровне – мастерства – ситуации видятся уже целостно, важные аспекты уже легче распознаются, принятие решений требует затраты меньших усилий, и основные аксиомы могут быть по-разному интерпретированы в зависимости от ситуации. «Эксперт» – преподаватель пятого уровня – больше не опирается на правила и ориентиры и интуитивно схватывает ситуации, основываясь на глубоком понимании, знает, что возможно, и использует только аналитические подходы в новых ситуациях, или когда возникают новые проблемы. Таким образом, стадия эксперта характеризуется подразумеваемой и бессознательной практикой. Для опытного преподавателя высшей школы очень много деятельности предстоит осуществлять на экспертном уровне. Для начинающего преподавателя (и в каждом случае, когда преподаватель использует новый метод) практика не достигает этого подразумеваемого и практически инстинктивного состояния. Рефлексия – это то, что помогает нам постоянно исследовать практику и продвигаться на более высокие уровни, она помогает поддерживать и улучшать практику.



## **Как стать рефлекслирующим практиком**

К понятию «стать рефлекслирующим практиком» часто обращаются во время вводных программ для начинающих преподавателей. Однако различные компоненты подобной практики редко раскрываются в общих терминах или в отношении к специфической деятельности.

Будучи преподавателями-экспертами, и имея желание постоянно совершенствовать свою практику, мы должны стать «бессознательными рефлексторами», так как это именно то состояние, в котором находятся все преподаватели высшей школы по отношению к своей дисциплине; именно то специфическое знание, где постоянно встречается новое знание и понимание, где оно проверяется, преобразовывается и, наконец, создается и внедряется.

Что необходимо сделать для того, чтобы преподаватели стали лучше осознавать то, как они преподают, какое влияние это оказывает на обучение, как это связано с соответствующим оцениванием, и как разобраться в выборе того метода (учитывая временные и ресурсные ограничения), который будет наиболее подходящим в любой заданной ситуации? Далее в разделе мы попытаемся обозначить некоторые подходы, которые могут помочь преподавателям продвинуться в ответе на эти вопросы.

Рассматривая деятельность, в которую может быть вовлечен преподаватель высшей школы, стоит взглянуть на рефлекстивную практику как на деятельность, которая происходит регулярно, но заметно, во-первых, после или во время индивидуального преподавания и обучения; во-вторых, по завершению курсового модуля; и, в-третьих, по завершению учебной программы. Для того, чтобы «новичок» стал «экспертом», рефлексия должна быть связана с действием (Kolb, 1984; Freire, 1985). Эта концепция и рассматривается ниже.

## **Индивидуальное преподавание и обучение**

Используя классификацию «от новичка к эксперту», предложенную ранее, индивидуальное преподавание и обучение могло бы выступить как логичная отправная точка для развития навыков рефлексивной практики преподавателей, только начавших свою деятельность или вовлеченных в новую область преподавания. Например, в дополнение к проведению лекции, размышление об успешности лекции или других возможных результатах подобной деятельности может привести преподавателя к концентрированию на одной или двух областях, которые его волнуют: например, темпе лекции и измерению степени вовлеченности студентов. То, как делается вывод – в данном случае «темп был очень быстрым» – в дополнение к самому «предположению» (Jarvis, Holford and griffin, 1998) является тем, что отличает рефлексию от процесса мышления. Повторяющаяся практика и фокусирование на различных аспектах проведения лекции поможет преподавателям двигаться в континууме выше первого уровня (уровня новичка) по направлению к пятому уровню (уровню эксперта). Более того, подобный подход поможет преподавателям в продвижении от рефлексии действий, находящейся с одного конца континуума, к рефлексии в действии, находящейся на другом конце континуума (Schon, 1987).

## **Завершение курсового модуля**

Существует множество возможностей для рефлексии по завершению курсового модуля, которые включают оценивание обратной связи по поводу индивидуальной образовательной деятельности. Непрерывная рефлексия должна способствовать процессу сбалансированного и значимого анализа студенческих вопросников с обратной связью, оцениванию модулей, получению обратной связи от преподавателей и студентов или студенческого самоуправления. Например, должны ли вопросники с обратной связью от студентов рассматриваться исключительно на основе цифрового анализа – в противовес всем самым лучшим советам, или есть другие факторы, такие как различные образовательные потребности и стили, которые должны быть приняты во внимание? Рассматривается ли оценивание модуля только с точки зрения классификации оценок, или должен быть принят диагностический подход, где бы преподавателя предлагали подумать о ситуациях, в которых студентам могло бы понадобиться больше помощи в процессе обучения? Brown and McCartney (1999), опираясь на только что приведенные примеры, утверждают, что рефлексия помогает трансформации опыта в знание, а из этого следует, что не только отдельным преподавателям будет полезна рефлексия, но также всем, кто вовлечен в процесс образовательной деятельности, помогая преподавателям двигаться по континууму новичок-эксперт.

## **Завершение учебной программы**

В дополнение к преподаванию, обучению и оцениванию по всем аспектам учебной программы, преподавателю нужно размышлять по поводу целого ряда видов деятельности. Через интерактивный процесс, навыки рефлексии «о» действии и рефлексии «для» действия должны привести к способности



рефлексировать «в процессе» действия. Эта способность к рефлексии в процессе действия, когда примеряется и изменяется свое поведение в зависимости от рефлексии, – именно то, что отличает «эксперта» от «новичка». Это Schon (1983) считает отличительной чертой профессионала, а именно – то, что профессионалы способны думать на ходу, реагируя на неординарные ситуации, и обретая новые навыки.

**Запись и использование рефлексии**

Как и в случае со студентами, записывающими свои размышления, наиболее приемлемый способ записи рефлексии – это ведение «учебного журнала» или дневника. Из вышесказанного явно следует то, что просто записей недостаточно, так как без рефлексии, дающей пищу для последующего поведения и действий, в этом контексте все теряет смысл. По завершении преподавания и обучения, таким образом, нужно делать записи следующего порядка: «В следующий раз я буду...». Этот дневник послужит полезной заметкой на будущее при планировании преподавательской деятельности, позволяя преподавателю извлечь пользу из записанных взглядов, а также тех моментов, на которые нужно обратить внимание для того, чтобы улучшить свою последующую преподавательскую деятельность.

**Концепция преподавания**

Рамсден (1992) сводит вместе работу нескольких ученых (а именно Margaret Balla, Gloria Dall’Alba, Elaine Martin and John Biggs) для того, чтобы вывести типологию «теории преподавания преподавателей высшей школы» (1992, 11-19). Существуют и другие похожие типологии. Были определены три обширные теории (но это не предполагает, что все аспекты преподавания отдельного преподавателя будут лежать в рамках одной из теорий; это «идеальные» типы). В центре теории номер один стоит понятие преподавания как речи преподавателя или передачи материала; теория номер два определяет такой тип преподавания, как организация студенческой деятельности; в то время как теория номер три акцентирует внимание на преподавании, как на виде деятельности, которая делает возможным обучение.

**Стили преподавания и обучения**

Более опытные рефлексивные преподаватели способны адаптировать свой подход для того, чтобы помочь студентам достичь успешных результатов. Рассмотрение факторов, способствующих успешному обучению, требует осознания своей собственной концепции и стиля преподавания.

Было сделано несколько попыток классифицировать определенные стили (или типы преподавания), связывая некоторые методы преподавания или поведение в определенных группах (например, Butler, 1987; Entwistle, 1988.). Эта работа полезна для преподавателей, которые хотели бы определить подходы, которым они отдают предпочтение. Однако это не предполагает то, что преподаватели всегда ведут себя в соответствии с одним стилем преподавания.

Таблица 16.1.

Стиль 1 Я.....	Стиль 2 Я.....
<ul style="list-style-type: none"><li>♦ стимулирую стремление студентов к получению нового знания;</li><li>♦ ценю оригинальность студентов;</li><li>♦ способствую развитию творчества, предлагая новые ресурсы и методы;</li><li>♦ обеспечиваю «побуждающую» среду;</li><li>♦ работаю с масштабными идеями без стандартной структуры или формата;</li><li>♦ ставлю задачи с несколькими вариантами решений?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♦ делаю акцент на практическом обучении;</li><li>♦ обеспечиваю структурированные задачи с детальным описанием;</li><li>♦ поощряю четкие упорядоченные форматы и результаты;</li><li>♦ способствую развитию творчества через фототипию и реплики;</li><li>♦ в деталях рассматриваю содержание;</li><li>♦ ставлю четкие задачи;</li><li>♦ заканчиваю вовремя?</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Стиль 3: Я.....</li><li>♦ поощряю самовыражение и воображение студентов;</li><li>♦ щедро раздаю похвалы;</li><li>♦ наслаждаюсь переменами и разнообразием;</li><li>♦ поощряю задания на сотрудничество;</li><li>♦ создаю неструктурированную, дружескую</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Стиль 4: Я.....</li><li>♦ Делаю акцент на идеи, понятия, теории;</li><li>♦ анализирую и оцениваю идеи;</li><li>♦ хочу, чтобы у студентов был банк знаний;</li><li>♦ владею последовательными и надежными правилами и методиками;</li><li>♦ не люблю отвлечение внимания;</li><li>♦ полагаюсь на логические доказательства;</li></ul>



среду; ★ развиваю содержание через разнообразие средств, включая артистические, эстетические или литературные?	★ мне нужно время для того, чтобы продумать идеи и организовать программы?
--	---

Чем больше преподаватели осознают характеристики различных стилей, тем более результативно они могут поддержать эффективное обучение студентов. Нам всем надо выполнять целый ряд задач, например, возвращать проверенные письменные работы к определенному времени в определенный день (стиль 2); поддерживать позитивную коммуникацию между личным супервизором, куратором, экзаменационной комиссией, пасторальными или консультирующими службами, студентами (стиль 3); убедиться, что студенты подготовлены для выполнения заданий и сдачи экзаменов (стиль 4); пополнить арсенал преподавательских стратегий для того, чтобы соответствовать различным образовательным потребностям в студенческих группах (стиль 1). Чем гибче преподаватель в отношении задач, требующих различных подходов, тем выше его эффективность. Такая же гибкость подхода ожидается и от студентов.

Один из способов, с помощью которого преподаватели могут рефлексировать по поводу своей практики, заключается в том, чтобы обдумывать эффекты и результаты при работе с разными учащимися. Это можно делать, приняв во внимание различные стили обучения. Butler (1995) показал, что неспособность студента учиться может быть объяснена не просто его мотивацией и предыдущим опытом обучения, но также несоответствием между стилем преподавания и стилем обучения учащегося.

**Стили обучения**

Понимание стилей обучения и их характеристик является частью «ящика с инструментами» аналитических и рефлексивных навыков преподавателя. Наблюдение и анализ характеристик обучения привел к определению стиля обучения, который включает аксиому о том, что способ, которым человек обычно подходит к обучающей ситуации, объясняется комбинацией между когнитивными процессами и личностью. Можно утверждать, что в личности есть отличительные черты, которые влияют на стили или подходы к обучению, а также на то, как организован процесс мышления (Briggs Myers, 1987).

Хотя теоретики стилей обучения разработали различную терминологию для описания характеристик обучения, существует явное согласие относительно того, что в каждой группе учащихся представлено, по крайней мере, четыре стиля обучения, хотя и не в равной степени. Характеристики этих стилей были определены и включают в себя те, которые перечислены в таблице 16.2.

Таблица 16.2.

Четыре обусловленных стиля обучения и их характеристики  
(адаптировано из Butler, 1995)

Стиль А	Стиль Б
★ Хорошо работает самостоятельно; ★ эффективно планирует работу; ★ успевает все делать вовремя; ★ внимательно читает инструкции; ★ осторожно относится к заданиям, где возможно несколько вариантов ответа; ★ хорошо справляется с ведением конспекта; ★ нетерпелив по отношению к другим способам работы; ★ может быть озабочен деталями – не хватает «большой картины»; ★ не всегда способен хорошо работать с другими.	★ Хорошо организует материал; ★ ему нравится решение проблем; ★ хорошо справляется с написанием работ; ★ точный и тщательный; ★ видит связи между идеями; ★ может запрашивать много информации, прежде чем начать работать; ★ может быть излишне осторожным; ★ не всегда творчески мыслит; ★ хорошо учится с помощью формальных лекций.
Стиль В	Стиль Г



<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Может выдавать творческие решения;</li><li>♦ может увидеть целостную картину, но есть вероятность пренебрежения деталями;</li><li>♦ часто заостряет внимание на новых вопросах;</li><li>♦ может некритически относиться к идеям;</li><li>♦ категоризация представляет для него трудность;</li><li>♦ может работать с всплесками энергии;</li><li>♦ легко отвлекается;</li><li>♦ реагирует на всевозможные стимулы – видео, музыку, и т.д., стимулирующие реакцию.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>♦ Хорошо работает в команде;</li><li>♦ желает пробовать новые идеи;</li><li>♦ интуитивен – часто не может объяснить «почему»;</li><li>♦ наслаждается разнообразием и изменением;</li><li>♦ предпочитает просмотрное чтение;</li><li>♦ не склонен планировать заранее;</li><li>♦ может оттягивать все до последнего момента;</li><li>♦ не всегда следит за деталями;</li><li>♦ может испытывать проблемы с организацией времени;</li><li>♦ дивергентное мышление.</li></ul>
---	--

Нельзя сказать, что какой-то из стилей обучения и преподавания хуже или лучше других. Каждый из них является весомым для того обучаемого, которого он характеризует. Многие обучаемые обладают характеристиками более чем одного стиля, но наиболее комфортно себя чувствуют, когда их учат методами, соответствующими их «доминирующему» стилю. Обучаемые, которые больше склоняются к стилю обучения «В», например, будут хорошо реагировать в ситуациях разнообразия стратегий преподавания, но им меньше понравится «неразбавленная диета дидактических подходов». Однако, несмотря на то, что для каждого отдельного обучаемого есть свой предпочтительный стиль, неизбежно ему придется столкнуться с ситуациями, людьми или задачами, которые не соответствуют предпочитаемому им стилю. Некоторые из этих задач окажутся более сложными, потребуется больше помощи со стороны преподавателя. Например, если задание требует внимательного чтения с целью выяснения деталей, то тем, кто склонен к просмотрному чтению, может потребоваться помощь при работе с текстом (например, структурированные вопросы к небольшим отрывкам).

**Избегание ловушек**

Стиль обучения имеет дело только с ограниченным, однако, важным количеством переменных, которые влияют на образовательный процесс. Студенты приносят с собой разнообразие других характеристик, которые влияют на их образовательный опыт. Они включают в себя существующее знание содержания, умения и навыки; то, что они сами собой представляют, включая социально-экономический статус, пол, этническую группу и язык, и мотивацию учиться. Вряд ли может оказаться полезным использование понимания стиля обучения для того, чтобы наклеить на всех ярлыки и игнорировать другие переменные – временные или постоянные, – которые оказывают влияние на процесс обучения, или использовать их как самореализующееся пророчество.

Стили обучения могут помочь преподавателям понять более полно проблемы, с которыми могут столкнуться студенты и определить соответствующие стратегии преподавания, чтобы обеспечить поддержку обучающимся. Преподаватели могут планировать работу со всеми стилями обучения двумя различными способами. Один из них заключается в том, чтобы структурировать контактное время со студентами для того, чтобы охватить разнообразие стилей. Этот подход обрисован в анализе конкретной ситуации 1, взятой из Ved-программы для учителей начальной школы. Другой способ заключается в том, чтобы убедиться, что все стили учитываются на протяжении курса, как показано в анализе конкретной ситуации 2.

*Анализ конкретной ситуации 1: Колледж Рипон и Йорк*

Модуль, входящий в четырехлетнюю программу BEd, направленную на получение квалифицированного статуса преподавателя.

В этом анализе конкретной ситуации рассматривается планирование модуля второго года обучения, состоящего из трех трехчасовых сессий по начальной географии. Размер группы варьируется от 48 до 60 человек. На последней трехчасовой сессии исследовалось «достижение далеких мест», и там были представлены многочисленные стратегии преподавания (обозначенные в скобках).

Преподавательская/образовательная деятельность, которая была предпринята	Стиль обучения, на который она была направлена



Зачем детям изучать «далекие места»? Использование структурированной таблицы с ключами (дискуссия в парах и обратная связь в группах по шесть человек; основные пункты записываются).	В, Г
Какие связи детей в их повседневной жизни связывают их с внешним миром? (работа целой группой – вопрос/ответ.)	В, А
Исследование определений «Третьего мира» для того, чтобы обеспечить контекст для преподавания (мини-лекция).	Б, А
Какое «далекое место» должно быть поставлено в фокус обучения? (классифицирующая деятельность с использованием различных критериев для выбора приоритетов, группы по 4-6 человек.)	В, Г
Восприятие детьми «далеких мест» (резюме недавнего исследования, мини-лекция).	Б, А
Использование рассказа для понимания модели поселений (целая группа и деление на малые группы).	В, А, Г
Анализ выбранных преподавательских ресурсов (определение ключевого знания, уже приобретенного учениками; представление новой информации визуально или устно; работа в группах с индивидуальными заданиями, которые поручены группе для обобщения и подготовки презентации).	Б, А, Г, В

Все студенты также написали работу в 200 слов на тему, связанную с одной из четырех программных областей, которые составляют модуль. Письменная работа требовала оперирования прочитанным материалом из списка обязательной литературы, а также включала планирование урока для проведения в классе.

*Анализ конкретной ситуации 2:* Студенческий модуль: образование для общества с различными культурами, Университет Йорка.

Этот модуль, предложенный студентам первого и второго года обучения на факультете исследований образования, включал в себя девять двухчасовых сессий. Размер группы варьировался от 10 до 16 человек.

Так как времени, выделенного на каждую сессию, было меньше, то, следовательно, и двухчасовая деятельность с учетом четырех стилей обучения была менее эффективна. К тому же курс меньше ориентирован на практику, так как студенты не планируют быть практикующими преподавателями. Это совсем не означает другое распределение стилей обучения в группе, а также то, что снизится потребность принимать их во внимание.

В течение девяти недель к стилям обучения обращались следующими способами.

<b>Преподавательская/образовательная деятельность, которая была предпринята</b>	<b>Стиль обучения, на который она была направлена</b>
Подготовка семинара – включала индивидуальную работу, использование библиотечных ресурсов и заранее подготовленного чтения.	А, Б
Лекция.	А, Б
Задание для студентов встать со своих мест и двигаться по комнате.	Г, В
Определительный анализ ключевых теорий в отобранных текстах.	Б, А
Использование личного свидетельства через видео, поэзию, литературу, автобиографию.	В, Г, А
Подготовка презентации на выбранную тему, связанную с тематикой курса.	А, Б, В, Г
Анализ описанных ситуаций (как часть проблемного задания), используя вопросники с ключами и ролевые карточки для того, чтобы показать перспективы	Г, В, Б

Анализ документации национальной программы в свете теорий культурного плюрализма	Б, А
Работа в малых группах по заданиям, ориентированным на кооперацию и последующую презентацию результатов всей группе	А, Б, В
Использование фотографий, текстов и видео, разработка вопросов для анализа	В, Г, А

Студенты также пишут расширенное сочинение (5000 слов) на выбранную тему, которая требует анализа, с использованием большого количества литературы, а также учитывая связи между теориями и идеями.

Для того, чтобы способствовать эффективному преподаванию и обучению, требуется целый ряд преподавательских стратегий, некоторые из них могут не совсем подходить отдельным преподавателям. Однако рефлексия деятельности и пересмотр концепции стилей преподавания и обучения может помочь преподавателю в разработке ряда стратегий преподавания, которые – с практикой – станут частью репертуара в разнообразном представлении курсового модуля.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В этом разделе рассматривались факторы, которые могли бы помочь преподавателям стать эффективными и рефлексивными. Эффективным преподавателем, скорее всего, можно назвать того, кто размышляет о своем преподавании, совершенствует навыки и думает о своей деятельности с точки зрения ее влияния на учащихся, а не с точки зрения того, чтобы «раскрыть содержание». Ramssden определил шесть основных принципов эффективного преподавания в высшем образовании (1992: 96-102). Вытекающие формулировки несущественно отличаются от предложенных им пунктов:

- делать занятия интересными и давать понятные объяснения;
- уважение и забота о студентах и процессе обучения;
- соответствующее оценивание и обратная связь;
- четкие цели и интеллектуальный вызов;
- независимость, контроль и активное вовлечение студента;
- учиться у студентов.

Все это, несомненно, является важными соображениями в отношении рефлексивного преподавателя, но к этому еще надо добавить потребность в предъявлении своих собственных концепций преподавания. Через акцент на стилях преподавания и обучения, преподаватели приобретут, есть надежда, какие-то дополнительные инструменты, которые помогут им в перестройке своих собственных концепций преподавания, подводя, таким образом, к размышлениям о самых подходящих и эффективных стратегиях преподавания и обучения как для преподавателя, так и для студента.

## Литература.

- Boud, D Enhancing Learning through Self Assessment, Kogan Page, London Boud, D, Keogh, R and Walker, D (eds) Reflection: Turning experience into learning, Kogan Page, London, 1995
- Briggs Myers, I Introduction to Type: A description of the theory and application of the Myers-Briggs Type Indicator, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, 1987
- Brown, R, and McCartney, S Multiple Mirrors: reflecting on reflections in Developing the Capable Practitioner, eds D O'Reilly, L Cunningham and S Lester, Kogan Page, London, 1999
- Butler, K Learning and Teaching Style in Theory and Practice, The Learner's Dimension, 1987
- Columbia, CT Dreyfus, H and Dreyfus, S Mind over Machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer, Basil Blackwell, Oxford, 1986
- Entwistle, N Styles of Learning and Teaching, David Fulton Publishers, London, 1988
- Eraut, M Developing Professional Knowledge and Competence, Palmer, London Freire, P (1985) The Politics of Education, Macmillan, London, 1994
- Jarvis, P, Holford, J, and Griffin, The Theory and Practice of Learning, Kogan Page, London, 1998
- Kolb, D Experiential Learning, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984
- Ramsden Learning to Teach in Higher Education, Routledge, London, 1992
- Schon, D The Reflective Practitioner, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1983
- Schon, D Educating the Reflective Practitioner, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1987
- Brookfield, S Becoming a Critically Reflective Teacher, Jossey-Bass Publishers, San Francisco. Written specifically for teachers in higher education. Guides readers through many processes for becoming critically



reflective about teaching, 1995

Eraut, M See above. Most useful in exploring the nature of professional knowledge and theories of professional expertise, 1994

O'Reilly, D, Cunningham, L, and Lester, S Developing the Capable Practitioner, Kogan Page, London. The focus of this book is on developing the capable practitioner, with one of its five sections devoted to «The reflective practitioner» 1999

Schon, D See above. A must for any professional taking reflective practice seriously. Focuses particularly on reflection-in-action. 1987

**Перевод** А. Величко

**Источник:** Heather Fry, Steve Ketteridge, Stephanie Marshall A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice, Kogan Page, 1999.